

Ortfried Schöffter

**Perspektiven  
erwachsenenpädagogischer  
Organisationsforschung**

Antrittsvorlesung

17. Juni 1993

Humboldt-Universität zu Berlin  
Philosophische Fakultät IV  
Institut für Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik

Der Text der Antrittsvorlesung wurde in jeweils unterschiedlicher Überarbeitung bereits Grundlage weiterer Publikationen:  
Erwachsenenbildung als Non-Profit-Organisation. In: Grundlagen der Weiterbildung - Praxishilfen. Frankfurt/M. (Luchterhand), Lieferung 1993; sowie: Erwachsenenbildung – eine „Non-Profit-Organisation“?  
In: Erwachsenenbildung 1995, H.1.

Herausgeber:  
Der Präsident der Humboldt-Universität zu Berlin  
Prof. Dr. Dr. h.c. Hans Meyer

Copyright: Alle Rechte liegen beim Verfasser

Redaktion:  
Gudrun Kramer  
Forschungsabteilung der Humboldt-Universität  
Unter den Linden 6  
10099 Berlin

Herstellung:  
Linie DREI, Agentur für Satz und Grafik  
Wühlischstr. 33  
10245 Berlin

Heft 86

Redaktionsschluß: 02. 06. 1997

## **1. Tendenzen zur Ökonomisierung erwachsenenpädagogischer Selbstbeschreibungen**

Im folgenden wird zu einer kontroversen Stellung genommen, die sich in der Fachdiskussion zur Erwachsenenbildung gegenwärtig in eigentümlicher Weise in den Vordergrund schiebt und die neben ihrer bildungspolitischen Brisanz auch erhebliche bildungstheoretische Fragen aufwirft: es geht dabei um ein Phänomen, das sich als „Ökonomisierung erwachsenenpädagogischer Selbstbeschreibungen“ bezeichnen läßt. Darunter sind auffällige Bemühungen zu verstehen, in der Weiterbildungspolitik und auch in der Weiterbildungspraxis pädagogische Problemdefinitionen und Leitbegriffe gegen Termini der Volkswirtschaft auszutauschen – dies allerdings, ohne daß dabei immer ganz deutlich wird, ob derartige Modi fachlicher Selbstbeschreibungen nur metaphorisch oder bereits paradigmatisch benutzt werden.

So wird es z.B. immer üblicher, von einem „Weiterbildungsmarkt“ zu sprechen, selbst wenn es sich nur um kompetitive Strukturen bei der Verteilung von fiskalischen Zuwendungen handelt. Beachtung in der Fachöffentlichkeit finden Vorschläge von Friebel u.a.<sup>1</sup>, die den „gespaltenen Weiterbildungsmarkt“ einer „Segmentationsanalyse“ unterziehen wollen, obwohl m.E. damit nichts anderes gemeint ist, als die Untersuchung von Angebotstypen in ihrer Passung zu Adressatenbereichen der Weiterbildung, also um die Analyse von gesellschaftlich verfestigten Angebotsstrukturen und ihren Verschiebungen. In ähnlich metaphorischer Weise ist immer häufiger die Rede vom „Produkt“ Weiterbildung, das es betriebswirtschaftlich effizient als „Bildungsgut“ in Form von Veranstaltungen zu „vermarkten“ gälte und über die schließlich ansehnliche „Erträge“ zu „erwirtschaften“ seien. Der semantische Shift setzt sich hinsichtlich der Rol-

lenbeschreibungen darin fort, daß Lehrgangsteilnehmer und Lernende zu „Klienten von Dienstleistungen“ oder gar zu „Kunden“ der Lehrenden umdefiniert werden.

Ausgangspunkt und Kern dieser Bedeutungsverschiebungen bildet dabei offenkundig der Versuch beim pädagogischen Leitungspersonal, das in diesem Fall als „Weiterbildungsmanagement“ bezeichnet wird, nun endlich einmal das „Organisatorische pädagogischen Handelns“ begrifflich fassen und kompetent „in den Griff zu bekommen“.

In den Auseinandersetzungen um die *organisatorische Dimension* von Weiterbildung, also ein Bereich, mit dem Pädagogen schon von der Tradition her große Schwierigkeiten mitbringen<sup>2</sup>, zeigt sich der Trend zur Ökonomisierung pädagogischer Selbstbeschreibungen am auffälligsten. Hier wird die Orientierungsunsicherheit besonders manifest und dies aufgrund eines verschärften Problemdrucks in vier folgenden Bereichen:

- (1) der zunehmenden Konkurrenz zwischen einer wachsenden Zahl an Weiterbildungseinrichtungen um öffentliche Finanzierung,
- (2) der wachsenden Abhängigkeit von befristeten Projektmitteln und damit einhergehender Integrationsprobleme innerhalb der Träger und Einrichtungen,
- (3) der erkennbar werdenden Unbeweglichkeit bisheriger Organisationsmodelle angesichts wachsender Sparzwänge,
- (4) der generell zunehmenden Aufgabenbereiche der Erwachsenenbildung und ihrer Ausdifferenzierung in immer neue Aufgabenfelder.

Unter diesem Problemdruck sinkt offenbar die Erklärungskraft pädagogischer Termini, und es steigt die Attraktivität von Aufgabenbeschreibungen wie Weiterbildungsmanagement, Weiterbildungsmarketing oder Wirtschaftlichkeit von Service-Funktionen.

Bei dieser Problemsicht kann es dann auch nicht mehr erstaunen, wenn Kollegen einer großstädtischen Volkshochschule, die gerade in einen „Eigenbetrieb“ umgewandelt wurde, ihr berufliches Selbstverständnis konsequent in folgender Formel zusammenfassen: *„Volkshochschulen sind Teil des Weiterbildungsmarktes, auf dem die gleichen Gesetzmäßigkeiten herrschen wie auf anderen Teilmärkten des Wirtschaftssystems. Die Dienstleistungsware (Weiter)Bildung wird auf diesem Markt angeboten und trifft auf entsprechende Nachfrage.“*

Was eine solche Beschreibung für die Fachkompetenz bei der Leitung einer Weiterbildungseinrichtung nach sich zieht, liegt auf der Hand. Allerdings ist dieses Zitat, das ich einem noch internen Diskussionspapier entnahm, in dieser Weise gewiß nicht konsensfähig. Als bemerkenswert ungeschminkte Aussage gibt es jedoch eine Tendenz wieder, die im Praktikerdiskurs der Erwachsenenbildung verstärkt zu beobachten ist.

Für die Erwachsenenpädagogik, d.h. für die wissenschaftliche Beschäftigung mit organisiertem Lernen von Erwachsenen, sind derartige Tendenzen der Ökonomisierung pädagogischer Selbstbeschreibungen aus zweifachem Grund von hoher Relevanz: 1. aus einem allgemeinen wissenschaftlichen Erkenntnisinteresse und 2. aus fachlicher Verantwortung für pädagogische Professionalität in der Weiterbildung.

- (1) Versteht man erwachsenenpädagogische Theoriebildung als systematische Beobachtung pädagogischer Selbstbeschreibungen in den Subkulturen von Erwachsenenbildung, so bieten derartige semantische Verschiebungen einen Untersuchungsgegenstand, an dem sich das Wechselverhältnis zwischen Bildungssystem und gesellschaftlicher Entwicklung anhand der Transformation von pädagogischer Wirklichkeitsbeschreibung untersuchen läßt. Hierbei stellt sich die Frage, inwieweit das Eindringen ökonomischer Problemdefinitionen und Lösungsmodelle in die Weiterbildung nur ein folgenloses Mitvollziehen gesellschaftlich dominanter Sprachspiele ist oder ob es bereits Ausdruck eines basalen Paradig-

menwechsels ist. Mit der Frage, ob die Ökonomisierung bereits wirklichkeitsstrukturierende und damit handlungsleitende Funktionen erfüllt, geht es auch um den Funktionsverlust professioneller Selbstkonzepte der Erwachsenenpädagogik.

- (2) In Hinblick auf diese Problematik wird Erwachsenenbildungswissenschaft in ihrer Funktion als Reflexionswissenschaft im Weiterbildungssystem berührt. Vor dem Hintergrund ihrer fachlichen Leitfunktion und als *wissenschaftliche Ausbildungsinstanz* geht es um die gesellschaftliche Definitionsmacht von Theorieangeboten, von Fachbegriffen und professionellen Problembeschreibungen. Hier läßt sich eine deutliche Schwäche der Erziehungswissenschaften in bezug auf ihre gesellschaftlichen Handlungsfelder konstatieren, die sich nicht zuletzt auf ein Theoriedefizit zurückführen läßt. So ist das Vordringen ökonomischer Problembeschreibungen in der Weiterbildung einerseits gewiß Ausdruck eines Megatrends, wie er auch in anderen Funktionssystemen durchschlägt und sich z.B. ebenfalls im Gesundheitssystem beobachten läßt.

Im Falle der Erwachsenenbildung trifft er jedoch auf ein weitgehend ungefestigtes fachliches Selbstverständnis und auf Unsicherheiten in bezug auf das Spezifische pädagogischen Handelns. Die Übernahme von Deutungsmustern aus dem gesellschaftlich dominanten ökonomischen Bezugssystem gefährdet daher die bisher mühevoll erreichten fachlichen Standards ganz erheblich. Von zusätzlicher Wirklichkeit sind die Transformationsprozesse im Zuge der deutschen Vereinigung. Ökonomische Deutungen und Begrifflichkeiten stammen immerhin aus einem Bezugssystem, das bereits in den getrennten Teilen Deutschlands eine hohe Definitionsmacht besaß – wenn auch unter scheinbar gegensätzlichem Vorzeichen. Die gegenwärtig virulente Metaphorik des Marktes erhält daher nach dem Zusammenbruch der sozialistischen Wirtschafts- und Sozialordnung eine vielschichtige Resonanz, aus der sich eigentümliche Konversionen, affektive Aufladungen, Sinnverschiebungen und ideologische Überformungen erklären lassen. Auch dieser gesellschaftspolitische Hintergrund in Verbindung mit dem

Auswechseln ökonomistischer Weltbilder stellen für einen Hochschullehrer für Weiterbildung an der Humboldt-Universität wichtige professionspolitische und bildungspolitische Beweggründe dar, sich mit der gegenwärtigen Ökonomisierung pädagogischer Problembeschreibungen kritisch auseinanderzusetzen.

In der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin „Erwachsenenpädagogik“ besteht daher ein aktueller Anlaß zu klären, was die betriebsförmige Organisation von Weiterbildung strukturell von Wirtschaftsunternehmen unterscheidet. Hier geht auch innerhalb der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung zunehmend der Konsens verloren. Die erziehungswissenschaftliche Forschung hat sich deshalb grundsätzlicher als bisher üblich, den Fragen „erwachsenenpädagogischer Organisation“ zu stellen. Unbestritten ist dabei, daß sich der Bedarf an einer für die Erwachsenenbildung brauchbaren Organisationstheorie nicht kurzerhand durch Übernahme bereits anderwärts entwickelter Konzeptionen befriedigen läßt, sondern nur in einem produktiven Aufgreifen organisationstheoretischer Gesichtspunkte im Sinne einer problemschließenden Annäherung an ein „altes Dilemma“ der Pädagogik.<sup>3</sup>

Diesen Fragen wird in den folgenden Überlegungen nachgegangen, und es wird hierzu ein allgemeiner Orientierungsrahmen skizziert, in dem bisher getrennt behandelte Teilprobleme im Rahmen erwachsenenpädagogischer Organisationsforschung weiterverfolgt werden können. Im folgenden geht es daher nicht um einen Forschungsbericht, sondern um ein erstes programmatisches Erschließen von Forschungsperspektiven in Richtung auf eine Organisationstheorie der Erwachsenenpädagogik.

Die Argumentation verläuft hierbei in folgenden Schritten: Zunächst werden unterschiedliche Dimensionen eines erwachsenenpädagogischen Verständnisses von Organisation herausgearbeitet und dazu Forschungsdesiderate formuliert. Danach geht es um die nicht hinreichend berücksichtigte Differenz zwischen marktorientierten Wirtschaftsunternehmen und Strukturen von Non-Profit-Organisationen, eine Differenz, die in ihrem

bildungstheoretischen Kern für Weiterbildungseinrichtungen zukünftig noch genauer zu bearbeiten sein wird. Schließlich wird auf Anforderungen an ein pädagogisch verstandenes Führungskonzept und ein ihm entsprechendes Kompetenzprofil eingegangen. Leider können im Rahmen einer Vorlesung nur knappe Hinweise auf Forschungsansätze gegeben werden, wie sie sich an die hier vorgestellte Problemperspektive anschließen lassen. Am Ende wird daher nur kurz erläutert, wie sich erwachsenenpädagogische Institutionenforschung in Form empirischer Realanalysen in Verbindung mit institutionsbezogener Fortbildung und pädagogischer Organisationsberatung von Projekten und Einrichtungen der Erwachsenenbildung konzipieren läßt.

## **2. Erwachsenenpädagogische Deutungen von Organisation**

Wie so mancher Begriff der Alltagssprache erweckt auch das Substantiv „Organisation“ einen Anschein von Kompaktheit, Eindeutigkeit und Dinghaftigkeit, wie er durch die Realität letztlich nicht gedeckt wird. Organisationen findet man nicht vor wie Bäume am Wegesrande, man kann sie nicht betreten und erst recht nicht mit ihnen fernmündlich oder korrespondierend verkehren, und dennoch strukturieren und beeinflussen sie unser tägliches Leben ganz erheblich. In der Metaphorik des Organisatorischen fließen Aspekte von natürlichem Organismus, körperlichen oder staatlichen (Funktions-)„Organen“, aber auch von übergreifenden Ordnungsmächten ineinander, so daß sich im alltäglichen Gebrauch drei Aspekte nicht mehr hinreichend auseinanderhalten lassen:

- (1) Organisation als Tätigkeit des Organisierens
- (2) Organisation als funktionale Struktur
- (3) Organisation als soziales System
- (4) Organisation als kultureller Kontext.

Jede der vier Varianten des Organisationsbegriffs hat ihre besondere Stärke aber auch Grenzen, so daß es wenig sinnvoll ist,



den begrifflichen Bedeutungshorizont willkürlich auf nur einen der genannten Aspekte definitorisch einzuschränken. Vielmehr gilt es, jeweils im Einzelfall deutlich zu machen, welche dieser „Dimensionen organisierten Lernens“ gemeint ist.

## 2.1 Tätigkeiten pädagogischen Organisierens

Auf einer *handlungstheoretischen Ebene* umfaßt der Organisationsbegriff die vielfältigen *Tätigkeiten des Organisierens von Lernprozessen*. Hierbei sollte man sich vor Augen halten, daß organisiertes Lernen von Erwachsenen keineswegs immer auch *veranstaltetes Lernen* ist. Der sicherlich größte Teil an individuellem, aber auch an gruppengebundenem Lernen im Lebenslauf wird in das Alltagsleben verschränkt *beiläufig* bewerkstelligt. Die Kompliziertheit der modernen Lebensführung in Verbindung mit anspruchsvollen Lernzumutungen erfordern ein beträchtliches Maß an autodidaktischer Lernorganisation. Für unseren Argumentationszusammenhang ist dabei entscheidend, daß organisiertes Lernen von Erwachsenen nicht erst ins Spiel kommt, wenn die Pädagogenzunft auf der Bildfläche erscheint. Der Auftritt der Lehrenden als Lernorganisatoren für andere wird vielmehr immer dann als zusätzliche Rolle erforderlich, wenn es für die Lernenden zeitökonomisch, fachlich oder sozial zu aufwendig, zu überfordernd oder zu unbefriedigend wird, ihre Lernprozesse selbst in die Hand zu nehmen und, wie man so schön sagt, „es sich selbst beizubringen“. Gerade deshalb aber setzt jedes Lernarrangement in der Erwachsenenbildung bereits ein Mindestmaß an selbstinitiiertem „Lernbewegung“<sup>4</sup> und an autodidaktischer Basiskompetenz voraus, an die sich die professionellen Angebote anschließen lassen. Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung hat daher die jeweiligen Teilnahmekompetenzen zu rekonstruieren, die in den jeweiligen Angebotsprofilen der Weiterbildung als konstitutive Voraussetzungen latent enthalten sind. Es geht hierbei um Aktivitäten und Fähigkeiten auf der Aneignungsseite von Erwachsenenbildung, die eine entscheidende Bedingung dafür sind, auf welche Weise die Vielzahl differenter Lernanlässe überhaupt als relevante Weiterbildungsmöglichkeiten wahrgenommen, für

spezifische Lerninteressen ausgewählt und schließlich auch praktisch als sozialer Lernkontext genutzt werden. Nur durch solche pädagogisch selbstorganisierende Tätigkeiten auf Seiten der Adressaten kommen Weiterbildungsveranstaltungen überhaupt zustande, nur so erhalten pädagogisch-organisierende Tätigkeiten von Professionellen ihre konstitutive Voraussetzung. Prinzipien wie Teilnehmerorientierung oder Anschlußlernen stellen daher keine normativen Überhöhungen der Bildungspraxis dar, sondern sind realistischer Ausdruck dafür, daß selbst reglementierte Angebots- und Arbeitsformen ohne ein erhebliches Maß an autodidaktischer Kompetenz bei den Teilnehmern nicht funktionieren könnten. Wesentlich ist dabei die Prämisse, daß professionelle Organisationsformen veranstalteten Lernens einen abgeleiteten, sekundären Charakter haben.<sup>5</sup> Sie erfüllen eine Dienstleistung für Lernbewegungen in alltäglichen Lebenszusammenhängen, denen sie immer nur partielle und temporäre Strukturierungen bieten können. Auch vor und nach veranstaltetem Lernen wird im Erwachsenenalter autodidaktisch „selbstorganisiert“ weitergelernt und dies um so erfolgreicher, je besser beide Lernstrukturen aufeinander beziehbar sind. Insofern hat sich eine erwachsenenpädagogische Theorie organisierten Lernens auf eben das Verhältnis zwischen zwar gegensätzlichen, aber einander ergänzenden pädagogisch organisierenden Tätigkeiten zu beziehen. Pädagogische Organisationsforschung beobachtet, wie die Schnittstelle zwischen Weiterbildungssystem und Lebenswelt als wechselseitiges Passungsverhältnis zwischen Selbstlernstrukturen und Angebotsstrukturen ausgestaltet wird.

## 2.2 Didaktische Funktionalstruktur

Auf der *strukturtheoretischen Ebene* eines erwachsenenpädagogisch gefaßten Organisationsbegriffs geht es um die Aufgabe, die Vielzahl lernförderlicher organisierender Einzeltätigkeiten verläßlich aufeinander zu beziehen und sie von personellen oder situativen Zufälligkeiten unabhängig zu machen. Es gilt, sie verbindlich „auf Dauer zu stellen“, sie zu institutionalisieren. Hierdurch bildet sich über pädagogische Einzelhandlungen hinaus Er-

wachsenenbildungsorganisation als ein vom Alltag der Mitarbeiter und der Teilnehmer getrennter Relevanzbereich heraus. Dieser läßt sich nun als ein spezifisches Regelsystem rekonstruieren, das auf das Herstellen, Aufrechterhalten und Weiterentwickeln didaktischer Rahmenbedingungen für lernförderliche Einzeltätigkeiten spezialisiert ist. Die dabei wirksamen Strukturen didaktischer Organisation stellen unabhängig davon, inwieweit sie von den Mitarbeitern durchschaut werden, einen über berufspraktische Sozialisation erworbenen pädagogischen Sinnzusammenhang dar, in der äußerst heterogene lernförderliche Einzeltätigkeiten im praktischen Tun aufeinander bezogen werden können. Eine theoretische Rekonstruktion didaktischer Formalstrukturen muß daher über die konkrete Lehr/Lernsituation hinausgehen und den weiteren Radius pädagogischer Entscheidungsfelder mit einbeziehen.

Die für didaktische Analyse und Planung entwickelten Struktur- und Ebenenmodelle lassen dabei erkennen, daß in der Erwachsenenbildung kaum übergreifende formale Regelungen bestehen, sondern daß die entsprechenden Entscheidungen immer wieder neu auf der Ebene der Träger- und Einrichtungsebene gefällt werden. Das macht die Lage äußerst unübersichtlich. In den letzten Jahrzehnten hat es daher wiederholt Bemühungen gegeben, zu trägerübergreifenden Rahmenbedingungen zu gelangen, ohne dabei die plurale Struktur in ihrer Offenheit und Flexibilität zu beeinträchtigen. Derartige Entwicklungen zu einem öffentlich verantworteten kooperativen System, wie es der Weiterbildungsgesetzgebung der siebziger Jahre als Leitbild zugrunde lag, sind inzwischen zum Stillstand gekommen und wurden von einem Wettbewerbssystem um Staatsfinanzierung und um öffentliche Projektförderung abgelöst. Dies hat die plurale Struktur in einen noch weniger überschaubaren Wildwuchs teilprivatisierter Finanzierungsbereiche übergehen lassen. Gegenwärtig wird diskutiert, wie sich der Mangel an trägerübergreifenden Strukturen in Form von „Systematisierungen auf einem mittleren Niveau“ ausgleichen ließe (Fauststich). Das hierbei entstandene Interesse an Institutionenforschung bemüht sich um Regionalstudien, in denen auch die betrieblichen Bildungsanbieter mit einbezogen werden. Neben mehr

Transparenz ist man bestrebt, daß über gemeinsame Bestandsaufnahmen, nicht zuletzt in den neuen Bundesländern, regionale Steuerungsinstrumente einer konsensuellen Weiterbildungspolitik auf mittlerem Systematisierungsniveau erkennbar werden.

Abgesehen von der Intransparenz auf der Ebene der Trägerverbände und der regionalen Anbieterstruktur ist der Formalisierungsgrad auch auf der Ebene der einzelnen Einrichtung vergleichsweise schwach ausgeprägt. Das relativ offene Zusammenspiel didaktischer Entscheidungen zwischen makro- und mikro-didaktischen Gestaltungsmöglichkeiten erweist sich als überaus plastisch, aber auch orientierungsarm. Eine solche Diagnose bleibt in ihrer Bewertung ambivalent. Was einerseits als pädagogischer Handlungsspielraum geschätzt werden kann, wirkt andererseits auch schnell überfordernd. Bei zu geringer Formalisierung wird pädagogische Organisation daher ihrer Entlastungsfunktion nicht gerecht, denn als Institutionalisierung didaktischer Entscheidungen dient sie zunächst der Routinisierung, der Zeitersparnis und der Übersichtlichkeit. Diederich<sup>6</sup> faßt derartige konventionalisierte Verfahrensabläufe für den Bereich des Schulunterrichts mit dem Terminus „versteckte Technologie“. In der Erwachsenenbildung zählen hierzu Kurssysteme, Angebotstypen, Veranstaltungsformen, Zeitorganisationsmuster, curriculare Vorstrukturierungen, Arbeitsmappen, Medienpakete und standardisierte Übungsmaterialien. In die Latenz gewohnheitsmäßiger Erwartungen abgesunken sind aber auch strukturelle Vorentscheidungen wie räumliche Binnengliederung, Ausstattung und die konventionalisierte Lernkultur der jeweils üblichen didaktischen Arrangements. Bisher gibt es nur wenig empirisch gesichertes Wissen über die didaktische Strukturierung in den differenten Lernfeldern der Erwachsenenbildung. Dies ist jedoch noch kein Indiz dafür, daß hier im Gegensatz zur Schule alles unregelt und spontan verlaufen würde. Probleme bei der Einführung didaktischer Neuerungen und Untersuchungen zum Lehr/Lernverhalten deuten statt dessen darauf hin, daß man es hier mit relativ rigiden Verhaltenserwartungen zu tun bekommt, daß sie aber vergleichsweise wenig expliziert und kaum als rechtliche Normen kommuniziert werden. Es besteht daher ein erheb-

licher Selbstklärungs- und Forschungsbedarf in bezug auf latente „vergegenständlichte Technologien“ in der Erwachsenenbildung im Sinne einer basalen didaktischen Regelstruktur. Als Forschungsergebnis ist hierbei ein genauerer Aufschluß über ein Spektrum spezifischer Tätigkeitsfelder zu erwarten, in denen sich jeweils besondere didaktische Strukturierungen und Regelungen habitualisiert haben. Eine Analyse basaler didaktischer Organisation wird demzufolge keine Aussagen über Erwachsenenbildung insgesamt machen können, sondern hat an kontextspezifischen Fallstudien die jeweils vorherrschenden Verfahrensmuster als latentes didaktisches Regelwerk zu rekonstruieren.

### 2.3 Die Weiterbildungseinrichtung als soziales System

Bei der nun zu besprechenden Deutung geht es daher darum, veranstaltetes Lernen mit Erwachsenen als ein komplexes soziales Gebilde wahrzunehmen, in dem ein spezifisches Zusammenspiel zwischen individuell organisierenden Tätigkeiten, mehr oder weniger straff geregelten Teilbereichen und relativ offen strukturierten didaktischen Handlungsfeldern anzutreffen ist. Mit diesem weiten Verständnis von Bildungsorganisation als „locker verkoppeltes soziales System“<sup>7</sup> handelt man sich neben dem Vorteil einer größeren Realitätsnähe allerdings auch einen erheblichen Verlust an Transparenz und Bestimmbarkeit ein. Was unter einer funktionalen Perspektive noch als Orientierungsdaten im Sinne objektiver Fakten gelten konnte, erweist sich nun als ausdeutungsbedürftig. Erforderlich wird der Wechsel von einem „normativen“ zu einem „interpretativen Paradigma“ der Forschungsmethode. So läßt sich z.B. am Anmeldesystem einer Weiterbildungseinrichtung<sup>8</sup> zeigen, daß es trotz vordergründiger Faktizität letztlich sehr unterschiedlichen Deutungen unterliegt, je nach dem ob man es aus der Interessenlage und Problemsicht des Trägerverbands, der Einrichtungsleitung, der Abrechnungsstelle, der Raumorganisation, einzelner pädagogischer Aufgaben- bzw. Fachbereiche oder aus der Sicht verschiedener Adressatenbereiche und Teilnehmergruppen beurteilt.

Der entscheidende Gewinn einer Deutung von Weiterbildung als organisiertes soziales System besteht nun darin, daß es nicht mehr darum geht, derartige Teilperspektiven normativ zu vereinheitlichen und mit der formalen Ordnung in Übereinstimmung zu bringen, sondern daß es nun um das Verständnis für die Produktivität einer Vielfalt unterschiedlicher, miteinander durchaus in Konflikt befindlicher Deutungen geht – dies allerdings immer auf der Grundlage einer basalen Übereinstimmung. Das Integrative des sozialen Systems besteht vor allem darin, daß man wechselseitig mit anderen als Entscheidungsträger „rechnet“ und ihre Reaktionsweisen aus eigener Sicht zu antizipieren versucht. Dies bewirkt wechselseitige Perspektivenübernahme auf der Grundlage relevanter Unterschiede. Die Ordnungsstruktur organisierter sozialer Systeme beruht daher auf der Komplementarität miteinander konkurrierender Sichtweisen, die kommunikativ aufeinander bezogen, zeitlich synchronisiert<sup>9</sup> und sachlich ausgehandelt werden.

Diese Sicht hat Konsequenzen für das, was man z.B. unter Zielorientierung versteht. Im Gegensatz zur Zielbestimmung in funktional-strukturellen Organisationskonzepten, wo sie von der Leitung allein getroffen werden, finden in einem systemischen Verständnis Prozesse der Zielfindung und Zielkontrolle gleichzeitig auf mehreren Hierarchieebenen des institutionalisierten Handelns statt. Die im pädagogischen Alltag handlungsleitenden Bildungsziele einer Volkshochschule, eines Bildungswerks oder einer Stadtteilinitiative werden daher, selbst wenn sie sich an gemeinsamen Leitprinzipien wie Kommunalität, Teilnehmerorientierung, Aktualität und gesellschaftspolitische Relevanz orientieren, weitgehend unabhängig voneinander bestimmt: auf der Verbandsebene, der Politik und Außendarstellung der Einrichtung, der Programmgestaltung, in den verschiedenen Aufgabenbereichen, der Veranstaltungsplanung, bei der Teilnehmerwerbung und Kurswahlberatung und schließlich im interaktionellen Umgang mit den Teilnehmern.

Die für organisierte soziale Systeme eigentümliche Mischung aus Fluktuation und gleichzeitigem konservativen Beharrungsvermögen erklärt sich aus der bereits erwähnten Struktur „lockerer

Kopplung“, in der zwar einzelne Bereiche einen relativ ungefährdeten Gestaltungsspielraum haben, andererseits jedoch nur geringe Einfluß- und Durchgriffsmöglichkeiten von einem Teilbereich auf den anderen oder auf das System als Ganzes bestehen.<sup>10</sup> Weiterbildung im Verständnis eines organisierten sozialen Systems zeichnet sich daher durch relativ offene Zielbestimmungen und durch einen ständigen partikulären Zielwandel innerhalb von Teilbereichen aus, der zu einer Ausweitung möglicher Zielbestimmungen führt, insgesamt aber nur ausnahmsweise einen generellen Kurswechsel durchzusetzen vermag. Die strukturell angelegten Zielkonflikte werden dabei durch die relative Autonomie einander getrennter Teilbereiche gemildert bzw. schlagen aufgrund der lockeren Kopplung kaum auf das Gesamtsystem durch.<sup>11</sup>

Wer nun eine Vorliebe für Gradlinigkeit und Eindeutigkeit hat, mag dies als Diffusität und Mangel an Rationalität mißbilligen, dennoch spricht vieles dafür, daß locker verkoppelte soziale Systeme äußerst funktional sind für die Organisation komplexer Leistungen unter turbulenten Umweltbedingungen.

Die Stärke des Konzepts organisierter sozialer Systeme liegt aber auch darin, daß mit ihm die Vielschichtigkeit pädagogischer Organisation in den Blick gerät und berücksichtigt werden kann. In der Sozialität der Organisationsstrukturen verschränken sich körperliche, psychische, rollenspezifische und interaktionelle mit gesellschaftlichen Verhaltensanforderungen. Insofern sind organisierte soziale Systeme wichtige Scharnierstellen zwischen individuellen und gesellschaftlichen Entwicklungsverläufen; sie sind sozusagen auf Vermittlung und Sinntransformation zwischen sozialer Kleinstruktur und Großstruktur angelegt. „Organisation“ verfügt in der Komplexität eines sozialen Systems über ein breites Register an Einwirkungsmöglichkeiten: sie überformt körperliche Selbstdarstellungsmuster, kanalisiert psychische Reaktionsweisen, prägt Mentalitätsstrukturen, bahnt oder hemmt affektive Ausdrucksformen, strukturiert soziale Interaktion und prozessiert die Dynamik von Gruppen und Gruppenverbänden. Lernorganisation, im Lewin'schen Sinne als „Feld des Lehrens

und Lernens“<sup>12</sup> verstanden, ist daher in seiner Komplexität außerordentlich voraussetzungsvoll. Ein soziales Feld ist nicht in technischem Sinne willkürlich „herstellbar“, sondern bestimmt sich aus einem den unmittelbar Beteiligten kaum durchschaubaren Spannungsgefüge. Daher ist es auch von keiner Leitungsposition aus in seiner Gesamtheit steuerbar, denn auch das Management ist Teil des sozialen Kräftefeldes und somit ebenfalls seinen Strukturen unterworfen.

Das Systemische dieser Beschreibung zeigt sich schließlich auch darin, daß neben den Bildungsanbietern auch die Bildungsnutzer gleichermaßen als integraler Bestandteil der Lernorganisation gelten können, – wobei beide gerade durch die Differenz ihrer Rollen als einander komplementär ergänzende Systemelemente aufeinander verwiesen sind. Es wird dabei erkennbar, wie sehr auch pädagogische Kompetenzen und daher auch die Chance zur Entwicklung pädagogischer Professionalität von dem verfügbaren Rollenhaushalt auf Seiten der Adressaten und Teilnehmer abhängig ist. Professionalisierung kann daher nicht auf einen Zuwachs an personenbezogenem Können beschränkt werden, sondern verlangt eine Steigerung des sozialen Systems insgesamt einschließlich der „Teilnahmekompetenzen“ in Adressatenbereichen und bei den Teilnehmern. Die Ausdifferenzierung organisierten Lernens in Strukturen sozialer Systeme läßt sich daher nur als ein sich wechselseitig steuernder Entwicklungsprozeß zwischen Anbieter- und Aneignungsstrukturen beschreiben. Folglich hat erwachsenenpädagogische Organisationsforschung ein besonderes Augenmerk auf den Zusammenhang zwischen den Professionalisierungschancen der Mitarbeiter/innen und dem Herausbilden spezifischer Teilnahme-Kompetenzen bei den Bildungsadressaten zu richten. Hierbei handelt es sich nun um Erfahrungen, die von besonderer Bedeutung für die gegenwärtigen Transformationsprozesse der Erwachsenenbildung in den neuen Bundesländern, die gleichzeitig aber auch von hohem theoretischen Interesse sind. Es geht darum, daß der Aufbau von umfassenden, auf gesellschaftliche Bedarfslagen zielende Weiterbildungsprogramme unmittelbar verzahnt bleiben muß mit einer zunächst nur zögerlichen, aber professionell beeinflussbaren Ent-



wicklung von Teilnahmekompetenzen in den unterschiedlichen Adressatenbereichen. Es geht dabei gerade nicht um ein Aussteuern von manifesten Angebots- und Nachfragestrukturen, sondern um bildungspolitisch legitimierte Konzepte psycho-sozialer Intervention, über die sich erst latente Bedarfslagen erschließen und neue Zielgruppen entwickeln lassen. Damit handelt man sich jedoch komplexe Planungs- und Steuerungsprobleme ein. Daher reicht es nicht mehr aus, der synergetischen Kraft sozialer Systeme zu vertrauen und ein komplementäres Zusammenwirken dieser divergierenden Entwicklungen als gegeben vorauszusetzen. Wir können z.B. nicht mehr sicher sein, daß optimale Weiterbildungsstrukturen in den neuen Ländern wie von „unsichtbarer Hand“ hervorgebracht werden. Und wenn wirklich, so fragt sich in welchem Zeitraum und auf wessen Kosten. Nicht zuletzt aus dem verstärkten Druck nach mehr Wirtschaftlichkeit ist es daher erklärlich, daß eine Selbstvergewisserung in bezug auf die Steuerungsmöglichkeiten von Erwachsenenbildungsorganisation ansteht. Wie läßt sich ein derartig komplexes System in seiner Eigenlogik rationell nach pädagogischen Kriterien leiten? Eine solche Problematik ist nur unzureichend über eine allgemeine Diagnose sozialer Systeme bearbeitbar. Sie verlangt abermals eine konzeptionelle Erweiterung des Organisationsverständnisses, bei der nun verstärkt die Integrations- und Steuerungsleistungen in den Blick kommen müssen. Hierauf reagiert die Theorie und Praxis der Organisationsentwicklung mit Konzeptionen der „Organisationskultur“. Mit diesem Argumentationsschritt ist dann auch der Punkt erreicht, von dem aus schließlich im zweiten Hauptteil der Dienstleistungscharakter von Weiterbildung anhand des Konzepts der Non-Profit-Organisation behandelt werden kann.

## 2.4 Das Konzept der Organisationskultur

Konzepte der Organisationskultur gehen davon aus, daß es die als selbstverständlich empfundenen Sinnzusammenhänge, Wertüberzeugungen und Ordnungsvorstellungen sind, die als „corporate identity“ die Basis bilden, auf der schließlich das produktive

Zusammenspiel unterschiedlicher Sichtweisen und fachlicher Problembeschreibungen erklärlich wird. Hieraus wird andererseits aber auch verständlich, weshalb Organisationen trotz ähnlicher Formalstruktur zu verschiedenen Ergebnissen und Wirkungen gelangen können.<sup>13</sup> Derartige Gemeinsamkeiten und Unterschiede lassen sich sowohl auf einer makro- als auch auf einer mikro-sozialen Ebene auffinden.<sup>14</sup>

Einerseits sind Organisationen und ihre Mitglieder immer Bestandteil eines größeren kulturellen Zusammenhangs, was notwendigerweise grundlegende Übereinstimmungen in den Formen ihres gemeinsamen Handelns bewirkt. Das jeweilige Makro-System gesellschaftlicher Normen, Werte und Grundüberzeugungen, wie es vor allem im interkulturellen Vergleich erkennbar wird, führt dazu, daß gerade zweckrationale Systeme in euro-amerikanischen, lateinamerikanischen, asiatischen oder afrikanischen Kulturkreisen auf jeweils besondere Weise „gelebt“ werden und hierdurch zu unterschiedlicher Wirkung gelangen.<sup>15</sup>

Aber auch unterhalb der Scheidungen zwischen den großen Weltkulturen stößt man auf Differenzen und subkulturelle Besonderheiten, wenn es um Unterschiede geht zwischen branchentypischen Organisationsformen (z.B. zwischen Banken, Bauunternehmen, staatlichen Verwaltungen oder Bildungsinstitutionen) oder auf noch tieferen Niveau bei Milieu-Unterschieden zwischen konkreten Einrichtungen und Betrieben. Derartige kulturspezifische Besonderheiten lassen sich als charakteristische Gepflogenheiten, Verhaltensformen, Rituale, Sprachmuster, gemeinsame Erfahrungen, Umgangsformen, Kleidungsnormen oder grundsätzlich als milieuspezifischer „Habitus“, d.h. in einer natürlich empfundenen Verkörperung des jeweiligen (sub-) kulturellen Milieus erfahren. Das, was zunächst als zufällige Äußerlichkeit erscheinen mag, wird als authentischer Ausdruck einer allgemeinen Zusammengehörigkeit erfahren und hierdurch zum Ursprung eines sich nach außen abgrenzenden „Wir-Gefühls“. Sie sind daher symbolische Manifestationen von gemeinsamen Werthaltungen, Normen, Gefühlsmustern und Wirklichkeitsauffassungen auf einer strukturell-kognitiven Ebene des Selbstauss

drucks sozialer Systeme. Dieser Aspekt wurde oben als Sozialisationswirkung in bezug auf körperliche, mentale, affektive und gruppendynamische Aspekte einer organisationsspezifischen Wirklichkeitskonstruktion angesprochen.

*Definitionsvorschlag:*

*Die basalen Orientierungsmuster, in denen sich Organisationen auch bei funktionalstruktureller Ähnlichkeit signifikant unterscheiden und denen zufolge die Mitglieder ihre Umwelt auf spezifische Weise wahrnehmen und interpretieren, ihre Erfahrungen ordnen und an denen sie ihr Verhalten und Handeln ausrichten, werden in ihrer Gesamtheit als Organisationskultur bezeichnet.*

Die funktionale Bedeutung einer Organisationskultur liegt vor allem in ihrer Orientierungsleistung. Wenn sie den Mitgliedern eine „dichte Beschreibung“<sup>16</sup> ihrer Welt bietet, so beantworten sich wesentliche Fragen sozialer Integration wie von selbst: „Wer sind wir? Warum gehören wir zusammen? Was wollen wir? Wie tun wir es? Wie begründen wir, was wir tun? Wie evaluieren wir, was wir tun? Wie sieht unsere Umwelt aus, wie sind die anderen und warum sind sie so?“<sup>17</sup>

Von nicht zu unterschätzender Bedeutung ist dabei die Latenz solcher kognitiven Strukturierungen. Gerade weil diese nicht diskursiv ausgehandelt werden müssen, sondern als eine Selbstverständlichkeit des Normalen zu gelten haben, bieten sie in ihrer Gesamtheit einen als „natürlich“ erlebten Rahmen, in dem sich Wichtiges von Unwichtigem, Falsches von Richtigem, aber auch Zugehöriges von Fremdem fraglos unterscheiden läßt. Eben aus diesem Grund sind sie auch nicht über formale Lernorganisation unmittelbar modifizierbar. Organisationskulturen lassen sich, wie alle anderen kulturellen Systeme auch, an dem Grad ihrer konventionellen Dichte und damit an dem Umfang ihrer Bindungskraft unterscheiden.<sup>18</sup> Gemeinsam ist ihnen jedoch, daß man nicht durch einen formalen Akt zum Mitglied werden kann, sondern erst über einen mehr oder weniger langwierigen Prozeß der sozialen und fachlichen Akkulturation, was in der Regel als Ausbildungs- oder Einarbeitungszeit mit all ihren Initiationsverfah-

ren organisiert wird. Erwachsenenbildung zeichnet sich dabei dadurch aus, daß die Zugangswege zu ihren Praxisfeldern nicht über systematische Einarbeitung und Akkulturation, sondern weitgehend über offene Prozesse einer „tätigkeitsfelderschließenden Selbstqualifizierung“ verlaufen.<sup>19</sup> Unter dem Paradigma der Organisationskultur lassen sich daher ihre Institutionalformen als differente Sinnkontexte erwachsenenpädagogischen Handelns erforschen.<sup>20</sup>

Unabhängig von der Ausprägung der jeweiligen Organisationskultur einer Einrichtung läßt sich ihre soziale Bindungskraft an ihren identitätsstiftenden, orientierenden und handlungsleitenden Wirkungen definieren. Da sie hierdurch die Funktionsweise der Organisation auf einer meist vorbewußten Ebene strukturiert und oft auch erst möglich macht, hat sie erheblichen Einfluß auf die Art der Verhaltenskoordinierung und Systemsteuerung.

*„Organisationskulturen können somit den Führungsbedarf senken; sie sind ein Führungssubstitut.“*<sup>21</sup>

In dieser Hinsicht ist die Deutung organisierter sozialer Systeme als Organisationskultur für eine Untersuchung von Leitungskonzepten in der Erwachsenenbildung von hohem Interesse. Organisationskulturen als ganzheitlich wirksame Weltbeschreibungen lassen sich weder willkürlich herstellen, noch von einer besonderen Interessenposition her gradlinig beeinflussen. Diese Einsicht ist bereits von anderen vernetzten Strukturen her vertraut und verlangt ein gewandeltes Verständnis von Einflußnahme und Kontrolle. Als Anforderung an die pädagogische Leitung ist damit die Förderung von persönlichen Entwicklungsmöglichkeiten und von „kollektiven Lernprozessen“ gemeint. Das Konzept der Organisationskultur ist daher sowohl in seinem Charakter als deskriptives Deutungsmodell als auch in seinen Anforderungen an das Leitungsverhalten „Signal einer reflexiven Wende“.<sup>22</sup> Es bietet den Anstoß, Führung im Kontext einer „lernenden Organisation“ als pädagogische Rolle aufzufassen. Es fragt sich in diesem Zusammenhang daher, ob die gesellschaftliche Entwicklung wirklich auf eine Ökonomisierung der Weiterbildung hinauslau-

fen muß, oder ob möglicherweise bereits eine Tendenz in Richtung auf eine Pädagogisierung betrieblicher Führungskonzepte im Gange ist. Dies jedoch ist ein Aspekt, der am Ende wieder aufgegriffen und erst dort für die Erwachsenenbildung verdeutlicht werden kann.

### **3. Erwachsenenbildung als Non-Profit-Organisation**

Zunächst gilt es, den Begriff der erwachsenenpädagogischen Organisation in einem weiteren Schritt zu präzisieren. Dies soll geschehen durch einen genaueren Blick auf das Verhältnis zwischen einem organisierten sozialen System und dem Umweltbereich, für den es eine spezifische Leistung erbringt.

#### **3.1 Leistungstypologie im System-Umwelt-Verhältnis**

Es geht dabei um die Differenz zwischen erwerbswirtschaftlicher und bedarfswirtschaftlicher Organisation:

- Sinn und Zweck einer erwerbswirtschaftlichen Unternehmung besteht darin, durch die Organisation von Bildungsmaßnahmen im eigenen Betrieb (oder in Form gewerbsmäßiger Fort- und Weiterbildung für andere Personen oder Betriebe) ein profitables Einkommen zu erwirtschaften. Diesen Zweck erfüllen kommerzielle Weiterbildungseinrichtungen dadurch, daß sie Weiterbildungsmaßnahmen produktmäßig konzipieren und in Form von Gütern (Lehrmaterialien) und Dienstleistungen auf einem hierdurch entstehenden Bildungsmarkt unter Konkurrenzbedingungen gegen kalkulierte Preise verkaufen, in denen eine Gewinn-Marge enthalten ist.
- Der Sinn und Zweck einer bedarfswirtschaftlichen Organisation liegt hingegen darin, durch ihre Leistungen subjektive Lernbedürfnisse oder einen objektiven Lernbedarf ausgewählter Personengruppen möglichst wirksam und kostengünstig zu befriedigen.

### 3.2 Merkmale von Non-Profit-Organisationen

Trotz mancher Varianten, die sich im Bereich der „Non-Profit-Organisation“ von Erwachsenenbildung nachweisen lassen, ist es sinnvoll, drei gemeinsame Merkmale hervorzuheben: Sachziel-dominanz, Nicht-Markt-Situation und eine charakteristische Leistungsstruktur.

#### (1) Sachziel-Dominanz

Der Organisationszweck von Weiterbildungseinrichtungen bezieht sich auf sachlich ausdeutbare und bestimmungsbedürftige Ziele, d.h. auf einen zunächst nur vage bekannten Lernbedarf möglicher Adressatenbereiche und auf relativ offene Lernbedürfnisse der auszuwählenden Zielgruppen. Bedarfsorientierung als Prinzip von Weiterbildungsorganisation verlangt spezifische Verfahren der Bedarfserhebung und pädagogische Prinzipien der Bedürfnisorientierung. Die Produktivität der organisatorischen Leistung setzt daher neben einer sensiblen Wahrnehmungsstruktur für gesellschaftliche Bedarfslagen und für subjektive Bedürfnisse auch eine mehr oder weniger aktive Beteiligung der Adressatenbereiche bei der Leistungsdefinition und Leistungserstellung voraus. Hinzu kommt, daß die Leistungsabgabe von den Lernenden selbst wiederum eine aktive und meist mühevoll mitwirkende und Mitgestaltung abverlangt. Das „Produkt“ von Weiterbildungsorganisation unterscheidet sich strukturell vor allem dadurch von Konsumgütern, daß es bereits bei seiner Erstellung von der aktiven Zusammenarbeit mit den Leistungsnutzern abhängig ist. In der einschlägigen Literatur wird dies als „uno-actu-Prinzip“ von Dienstleistungsangeboten bezeichnet: Produktion und Leistungsabgabe fallen zusammen und an beidem ist der Teilnehmer von Bildungsangeboten mitarbeitend beteiligt.

#### (2) Nicht-Markt-Situation

Unternehmen regulieren sich im Prinzip über den Marktmechanismus, d.h. über Konkurrenz und wirtschaftlich kalkulierten Preis. Gerade aufgrund seiner anonymen, inhaltlich neutralen Härte bietet der Markt der Unternehmensführung einen verlässlichen Leistungsmaßstab und damit eine externe Orientierung in bezug auf interne Komplexität und Unbestimmbarkeiten. Be-

darfswirtschaftliche Organisationen hingegen verfügen über keine derartig objektivierende Außeninstanz. Dies hängt unmittelbar mit ihrem Leistungsprofil zusammen:

„Voraussetzung für das Funktionieren des Marktes ist, daß solche Güter und Dienstleistungen angeboten werden, an welchen der Käufer das alleinige Nutzungsrecht erwerben kann, so daß derjenige, der einen Preis nicht zahlen will oder kann vom Kauf oder der Nutzung dieses Gutes ausgeschlossen wird. Solche Güter bezeichnen wir als Individual- oder Privatgüter“.<sup>23</sup>

Dies wirft die bildungstheoretische Grundsatzfrage auf, inwieweit Bildung überhaupt als exklusives Individualgut konzipiert werden kann. Marktfähigkeit von Weiterbildung geht daher einher mit der Differenzierung von Angebotsprofilen. Entscheidend für Vermarktungsstrategien bei organisiertem Lernen ist dabei fraglos das einem pädagogischen Konzept zumutbare Maß an exklusiver Individualisierung. Hier sind Einzelunterricht, Fernunterricht, programmierte Unterweisung, standardisierte Lernbausteine, verwendungssituationsbezogene Qualifizierungsmaßnahmen oder exklusive Lernverfahren die hinlänglich bekannten „Produkte“, für die man als Käufer in der Tat ein exklusives, d.h. weitgehend individuelles Nutzungsrecht erwerben kann.

Allgemeine Bildung hingegen, besonders im klassischen Verständnis eines integrativen Wechselverhältnisses von Individuum und Gesellschaft, bemüht sich gerade um die Überwindung von Exklusivität und hat die spannungsreichen Verschränkungen von Privatheit und Öffentlichkeit für Aneignungs- und Entwicklungsprozesse fruchtbar zu machen. Bildungsmöglichkeiten, die von der Öffentlichkeit und von der freien Zugänglichkeit des Diskurses leben, haben daher definitionsgemäß keinen Markt und daher auch keinen nach ökonomischer Rationalität kalkulierbaren Preis. Ihr Steuerungsmedium liegt vielmehr in der politischen Dimension und deren spezifischen Regelungsmechanismen.

Einschränkend ist jedoch in Rechnung zu stellen, daß man es in der öffentlichen Erwachsenenbildung keinesfalls notwendiger-

weise mit einer „Nicht-Markt-Situation“ zu tun bekommt, sondern mit einem noch weitgehend ungeklärten Leistungsprofil. Man kann daher von einer „gemischten Non-Profit-Organisation“<sup>24</sup> sprechen, bei der einzelne Bereiche der Marktsteuerung unterliegen können, während wiederum Leistungsbereiche, die auf gesellschaftliche Bedarfslagen abzielen, als Kollektivgüter ausschließlich einer politischen Steuerungslogik folgen. Aus dieser noch nicht hinreichend durchschauten und auch bildungstheoretisch noch nicht tiefgehend reflektierten Vermischung erklärt sich u.a. die Unfruchtbarkeit der gegenwärtigen bildungspolitischen Kontroverse um sog. Privatisierung, ist aber auch Ursache für konkrete Steuerungsprobleme in Weiterbildungseinrichtungen. Die erwachsenenpädagogische Forschung muß sich daher der Differenzierungsnotwendigkeit stellen und Unterscheidungsgesichtspunkte für Leistungsprofile in der Erwachsenenbildung generell, aber auch für das „Leistungsmix“ einer einzelnen Weiterbildungseinrichtung klären.<sup>25</sup>

### (3) Leistungsstruktur

Non-Profit-Organisationen stehen im Vergleich zu Wirtschaftsunternehmen unter der doppelten Leistungsanforderung, die sich aus einer Verbindung von Sachziel-Dominanz mit dem Anspruch auf betriebswirtschaftliche Effizienz erklärt. Es gilt daher, die Bestimmung des Bedarfs an Service-Leistungen einschließlich der Überprüfung ihrer sachlichen Wirksamkeit (Effektivität) mit dem Erfordernis eines optimalen Mitteleinsatzes (Effizienz) zu verbinden. Allein bei der Bedarfsermittlung und sachlichen Effektivitätskontrolle bekommen sie es mit komplexen Problemen zu tun, wie sie in Wirtschaftsunternehmen in dieser Weise unbekannt sind. Hinzu kommt, daß sich Qualität bei sozialen Dienstleistungen nicht allein am Faktum der Zielerreichung orientieren kann. So reicht es z.B. nicht aus, daß ein gewisser Anteil von Teilnehmern „das Lernziel erreicht“ hat oder die Durchfallquote bei Zertifikatskursen nicht auffällig hoch ist. Die Effektivität von Bildungsmaßnahmen im Sinne lernförderlicher Unterstützung mißt sich vielmehr auch an der Güte des Prozesses der Dienstleistungen (wie z.B. Zeitstruktur der Angebote, räumliche Bedingungen oder Medienunterstützung), am Umfang und Qualität der Einzel-



leistungen im Verlauf des Prozesses (Beratung, individuelle Förderung, psycho-emotionales Klima) und an der „vorgehaltenen Leistungsbereitschaft“ in Form zusätzlich bereitgestellter, nicht aber notwendigerweise eingesetzter Lernhilfen oder teilnehmerfreundlichen Maßnahmen (wie z.B. Kinderbetreuung).

Entscheidend für die Leistungsstruktur insgesamt ist nun, daß die bereits für sich allein hochkomplexen Effektivitätsprobleme bei der Erreichung des Sachziels eng verbunden werden müssen mit wachsenden Anforderungen an Wirtschaftlichkeit. In einem umfassenden Verständnis geht es hierbei um das Verhältnis der eingesetzten sächlichen, personellen, zeitlichen und finanziellen Ressourcen zum erreichten Sachziel. Effektivität und Effizienz in eine optimale Relation zu einander zu bekommen, macht daher letztlich die bedarfswirtschaftliche Kompetenz der Leitung einer Weiterbildungseinrichtung aus. Erkennbar wird aus der bisherigen Argumentation aber auch, daß Wirtschaftlichkeit von Weiterbildungseinrichtungen nur im Rahmen pädagogischer Zielbeschreibungen und Evaluation konzipierbar ist. Eine Reduktion ausschließlich auf administrative oder fiskalische Gesichtspunkte widerspricht dem Leistungsprofil des bedarfswirtschaftlichen Organisationstypus und erweist sich daher als dysfunktional, als Leistungsstörung. Empirische pädagogische Organisationsforschung hat daher ergänzend zu den erziehungswissenschaftlichen Kriterien auch Kategorien und Verfahren der Kostenrechnung heranzuziehen und einen Kosten-Nutzen-Vergleich unter pädagogischer Zielvorgabe zu entwickeln.

### 3.3 Anforderungen an Konzeptionen pädagogischer Leitung

Sowohl die Leistungsstruktur wie die Kontrollproblematik bedarfswirtschaftlicher Organisationen stellt die Gruppe von Mitarbeiter/innen in pädagogischen Entscheidungs- und Führungspositionen vor erheblich komplexere Probleme als in klassischen Wirtschaftsunternehmen. Während dort eine relativ kleine Kerngruppe mit allen Entscheidungsvollmachten und Durchgriffsrechten ausgestattet ist, handelt es sich bei „Non-Profit-Organisationen“ nur um „Führung mit beschränkter Kompetenz“.<sup>26</sup>

Leitung in der Erwachsenenbildung bedeutet vor allem „Problemlösungs-Verantwortung“ (ebenda). Damit ist gemeint, daß die leitenden Mitarbeiter

- die auf die Einrichtung zukommenden Veränderungen und Probleme frühzeitig wahrnehmen (Problem-Früherkennung)
- die Problemlösungsprozesse effizient und nach anerkannten Spielregeln einleiten und durchführen lassen
- die Problemlösungen konsensfähig und sachgerecht umsetzen
- die von den formal zuständigen Stellen und Organen gefaßten Beschlüsse effizient vollziehen.

Aus dieser Aufgabenstruktur werden Leitungskonzepte abgeleitet, wonach Führung als Moderation, Koordination und Motivierung beschrieben wird. Die jeweilige Organisationskultur bildet hierbei einen Rahmen, der diese Haltung eher unterstützt oder verhindert. Untersuchungen des Leistungsverhaltens in Weiterbildungseinrichtungen müssen daher im Zusammenhang mit den Kontextbedingungen der Organisationskultur gestellt werden.

Das besondere Anforderungsprofil an die Leitung von Non-Profit-Organisationen wird gegenwärtig in der Literatur etwas plakativ unter dem Fachterminus „Sozial-Management“ zusammengefaßt.<sup>27</sup> Ihre gemeinsamen Merkmale lassen sich in drei Aufgabenbereichen von Leitungskräften zusammenfassen, nämlich (1) Gestaltung, (2) Lenkung und (3) Entwicklung von Weiterbildungseinrichtungen.

#### (1) *Gestaltung* der Organisation

Dieser Aufgabenbereich bezieht sich auf die Planung und den Aufbau einer Einrichtung in Auseinandersetzung mit Veränderungen im Bildungsbedarf bei relevanten Adressatenbereichen in der Region, im Zuge der gesellschaftlichen oder staatlichen Entwicklung sowie in bezug auf den Wandel im eigenen Trägerverband. „Ziel dieser Management-Aufgabe ist es, die Lenk- und

Entwicklungsfähigkeit der Organisation auf der Grundlage der genannten Einflußfaktoren sicherzustellen.“<sup>28</sup> Wichtige Managementtätigkeiten beziehen sich hierbei vor allem darauf, die Ressourcen und Kompetenzen innerhalb der Einrichtung zu klären und zu aktivieren, um sie für den Problemlösungs- und Veränderungsprozeß freizusetzen.

### (2) *Lenken der Organisation*

Hierbei handelt es sich um die klassische Aufgabe einer Führung konkreter Organisationsabläufe und Entscheidungsprozesse. Außerdem verlangt „Sozial-Management“ aber auch den Aufbau von internen Lenkungssystemen, die ein wiederholtes Eingreifen der Leitung überflüssig machen und sie daher entlasten. „Dies bedeutet, daß Leitungskräfte nicht nur die Funktion der direkten personalen Führung wahrnehmen sollten, sondern darüberhinaus geeignete Bedingungen für die Entwicklung von flexiblen und effektiven Kooperations- und Kommunikationsstrukturen in der gesamten Organisation schaffen und begleiten müssen“.<sup>29</sup> Beispiele sind Richtlinien zur Ablauforganisation der Programmplanung oder die Installierung von selbstregulierenden Teammodellen, Projektgruppen und Qualitätszirkel.

### (3) *Organisationsentwicklung*

In dem letzten und sicher auch schwierigsten Aufgabenbereich von Sozial-Management geht es darum, die in der Einrichtung vorhandenen Kräfte der Selbstentwicklung aufzuspüren und ihnen Freiräume, Ausdrucksmöglichkeiten und Gestaltungsspielräume zu verschaffen. Übergeordnetes Prinzip ist es hierbei, in einer Weiterbildungseinrichtung offene Entwicklungsprozesse zuzulassen, mit denen sie auf unüberschaubare Umweltveränderungen produktiv zu reagieren vermag. Dies verlangt die aktive Förderung einer angstreduzierten, „fehlerfreundlichen“ Organisationskultur. Zu den Leitungsaufgaben gehört es dabei, die ständige Vergewisserung im institutionellen Selbstverständnis mit langfristig angelegter Aufgabenentwicklung, bewußter Personalförderung und arbeitsplatzbezogener pädagogischer Fortbildung zu verknüpfen. Es ist dabei sicher auch Ausdruck von fachlicher Kompetenz, wenn die Leitung einer Einrichtung sieht, daß sie einer solch umfassen-

den Aufgabe allein nicht gewachsen ist. Sie ist daher zumindest auf einen aktiven Unterstützerkreis innerhalb der Einrichtung angewiesen. Dazu gehört auch externe Unterstützung zur Organisationsentwicklung durch Mittel für zusätzliche Entwicklungsprojekte, durch politische Unterstützergruppen, durch Organisation fachbezogener Entwicklungsbegleitung, Supervision oder Teamtraining oder vielleicht auch durch die Nutzung umfassender Programme pädagogischer Organisationsberatung.

#### **4. Ausblick:**

##### **Pädagogische Organisationsberatung als methodischer Rahmen für empirische Institutionenforschung**

Über institutionsbezogene Fortbildung und pädagogische Organisationsberatung lassen sich Rekonstruktionen und Selbstdeutungen der alltäglichen Praxis anleiten, erarbeiten und dokumentieren, wie dies durch externe Untersuchungen nicht möglich ist. Daher verbinden auch wir, ähnlich wie sich dies in anderen Feldern der Organisationsforschung als produktiv erwiesen hat, die empirische Realanalyse von Institutionalformen der Erwachsenenbildung mit praktischen Fragen der Organisationsentwicklung. Was dies konkret meint, möchte ich abschließend kurz am Beispiel „Fortbildung vor Ort“ verdeutlichen. Dabei geht es um institutionsbezogene pädagogische Mitarbeiterfortbildung, wie ich sie mit Kollegen und Kolleginnen seit einiger Zeit in Weiterbildungseinrichtungen praktiziere und deren Konzeption der Hintergrund der heute vorgetragenen Forschungsgesichtspunkte ist.

Was läßt sich unter „Fortbildung vor Ort“ verstehen? Es handelt sich um Beratungsprogramme, die sich an einzelne, ausgewählte WB-Einrichtungen wenden, über eine längere Zeit hinweg verlaufen und aus einer Vielzahl unterschiedlicher Einzelveranstaltungen bestehen. Adressat der erwachsenenpädagogischen Fortbildung ist dabei die Einrichtung als Ganzes und nicht der einzelne Mitarbeiter. Über ein Programm von strukturierten Mitarbeiterbesprechungen, Klausurtagungen, Arbeitsgruppen, Supervision, Fallanalysen, Planspielen und aufgabenbezogenen Entwicklungsgruppen

wird ein übergeordneter Kommunikationsrahmen geschaffen und in der Einrichtung als Meta-Ebene quer zu den unterschiedlichen Gruppierungen institutionalisiert. In ihm können sich alle relevanten Mitarbeitergruppen an der Strukturanalyse durch die Klärung „institutioneller Schlüsselsituationen“ beteiligen. Aus der Sicht der Mitarbeiter/innen werden konkrete Schwachstellen herausgearbeitet oder konkrete Entwicklungsziele bestimmt und darauf bezogen entschieden, welche internen oder externen Ressourcen zur Problemlösung heranzuziehen sind. Hierdurch bietet pädagogische Fortbildung einer WB-Einrichtung den Rahmen für schrittweise steuerbare Organisationsentwicklung. In Verbindung mit den oben skizzierten organisationstheoretischen Fragestellungen lassen sich so erwachsenenpädagogische Reflexion und fachliche Revision der Aufgabenbereiche mit arbeitsplatzbezogener Fortbildung und deren Ergebnisse wiederum mit institutionsbezogener Forschung konzeptionell verschränken.

Welche Konsequenzen folgen hieraus für die weitere Arbeit? Durch den Aufbau des Schwerpunkts erwachsenenpädagogischer Organisationsforschung, zu dem eines Tages auch die Ausbildung von Organisationsberater/innen für Weiterbildungseinrichtungen gehören wird, werden wir von der Humboldt-Universität aus eine wichtige Qualifizierungs- und Unterstützungsfunktion übernehmen, wenn es um die Probleme der gegenwärtigen Transformation und Reorganisation der Weiterbildung in Berlin/Brandenburg geht. Hierbei wird an erster Stelle das „Zusatzstudium Erwachsenenpädagogik“ die entscheidende Basis darstellen, von der aus eine systematische Institutionsberatung in unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern der Erwachsenenbildung möglich wird. Von hoher Bedeutung ist hierbei die wissenschaftliche Grundlegung, weil man nur so zu einer gemeinsamen Sprache und zu einer erwachsenenpädagogisch angeleiteten Problembeschreibung von Praxisproblemen gelangen wird.

Erfreulich ist eine große Bereitschaft zur Zusammenarbeit, die bereits von vielen beteiligten Institutionen signalisiert wird. Fangen wir also an!

## Anmerkungen

- 1 Friebel u.a. 1993
- 2 vgl. Terhardt 1986
- 3 ebenda
- 4 Schäffter 1992
- 5 vgl. Tietgens 1986, 111; Siebert 1993
- 6 Diederich 1982
- 7 Weick 1976; Schäffter 1987
- 8 Rogge 1984
- 9 vgl. Schäffter 1993
- 10 vgl. Weick 1976; Schäffter 1987
- 11 vgl. Schäffter 1987
- 12 Weinberg 1987
- 13 Ouchi/Wilkins 1985, 468; Heidenreich/Schmidt 1991
- 14 vgl. Bleicher 1984
- 15 Park 1983; Ouchi/Wilkins 1985
- 16 Geertz 1983
- 17 Ebers 1988, 14
- 18 Hall 1977, 105ff
- 19 vgl. Schäffter 1988
- 20 vgl. Schäffter 1994
- 21 Ebers 1988, 21
- 22 Arnold 1990a
- 23 Schwarz 1986, 12
- 24 ebenda
- 25 Rogge 1994
- 26 Schwarz 1986, 21
- 27 in Anlehnung an Müller-Schöll/Priepke 1986
- 28 ebenda, S.28
- 29 ebenda

## Literatur

- Arnold, R.:* Unternehmenskultur – Signal einer „reflexiven Wende“ der Betriebspädagogik? In: Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ) 1990 H. 3, S. 154-157 (1990a)
- Arnold, R.:* Unternehmenskultur – „Remythologisierung“ betrieblicher Herrschaft oder „Wahrnehmung eines Ganzen“? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 1990, H. 6, S. 526-535 (1990b)
- Arnold, R.:* Betriebliche Weiterbildung. Bad Heilbrunn 1991
- Arnold, R.:* Berufliche Weiterbildung zwischen Segmentation und Selbstorganisation. In: Friebel, H. u.a.: Weiterbildungsmarkt und Lebenserfahrung. Bad Heilbrunn 1993, S. 171-190
- Axmacher, D.:* Religion, Berufsaskese und Mitarbeiterentwicklung. Vom Geist des Kapitalismus zur Unternehmenskultur. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 1990, H. 2, S. 116-125
- Blau, P./ Scott, R.:* Formal Organizations. London 1963
- Bleicher, K.:* Unternehmenspolitik und Unternehmenskultur. Auf dem Weg zu einer Kulturpolitik der Unternehmung. In: Zeitschrift für Organisation 1984, H. 7; S. 494-500
- Diederich, J.:* Bemessene Zeit als Bedingung pädagogischen Handelns. In: Luhmann, N./ Schorr, K.E. (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Frankfurt/M 1982, S. 51-86
- Ebers, M.:* Organisationskultur der Bildungsverwaltung. In: Deutsche Gesellschaft für Bildungsverwaltung (Hrsg.): Organisationskultur der Bildungsverwaltung. Das Bildungswesen im Konflikt zwischen Bildungszielen und Verwaltungshandeln. Frankfurt 1988
- Friebel, H., u.a.:* Weiterbildungsmarkt und Lebenszusammenhang. Bad Heilbrunn 1993
- Geertz, C.:* Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt 1983
- Giesecke, H.:* Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. Weinheim/München 1987
- Gieseke, W.:* Didaktische Lernforschung (1): Zum Realisierungsprozeß von Kursplanung im makro- und mikrodidaktischen Handlungsfeld der Weiterbildungsinstitution. In: Schlutz, E./ Siebert, H. (Hrsg.): Stand und Aufgabe der empirischen Forschung zur Erwachsenenbildung. Universität Bremen, Forschungsbereich Nr. 14, Bremen 1986, S. 118-127
- Hall, E.:* Beyond Culture. New York 1977
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.):* Im Netz der Organisation. Ein Handbuch für Menschen in Kultur- und Weiterbildungseinrich-

tungen. Soest 1991

*Luhmann, N.:* Die Wirtschaft der Gesellschaft als autopoietisches System. In: Zeitschrift für Soziologie 1984, H. 4, S. 308-327

*Maelicke, B. / Reinbold, B.:* Ganzheitliche und sozial-ökologische Organisationsentwicklung für Non-Profit-Organisationen. Bank für Sozialwirtschaft und Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik (ISS) Frankfurt o.J.

*Miller, M.:* Kollektive Lernprozesse. Studien zur Grundlegung einer soziologischen Lerntheorie. Frankfurt 1986

*Müller-Schöll, A. / Priepke, M.:* Sozialmanagement. 3.Aufl. Neuwied 1991

*Ouchi, W. / Wilkins, A.:* Organizational Culture. In: Ann. Revue of Sociology 1985, S. 457-483

*Park, K.:* Führungsverhalten in unterschiedlichen Kulturen. Mannheim 1983

*Peters, O.:* Das unterrichtstechnologische Modell. In: Grundlagen der Weiterbildung (GdW), Praxishilfen Textziff. 5.100, Frankfurt/M. 1991

*Pfeiffer, D.:* Organisationssoziologie. Eine Einführung. Stuttgart 1976

*Rogge, K.:* Rahmenbedingungen und Organisations-Strukturen der WB-Arbeit. Kurseinheit 4: Weiterbildungsbetriebslehre: Das Leistungsmix einer Weiterbildungseinrichtung. Hagen (Fernuniversität) 1982

*Rogge, K. u.a.:* Verhindert die Anmeldung die Anmeldung? Planungshilfe zur Reorganisation von Anmeldeverfahren in Weiterbildungseinrichtungen. Soest (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung) 1984

*Rogge, K.:* Elemente einer Weiterbildungsbetriebslehre. Von der Zielorientierung über Programmentscheidungen zum Dienstleistungs-Mix. Zu: Grundlagen der Weiterbildung - Praxishilfen (GdWB-Ph) 14.1.1994, 4.20.10.12f.

*Schäffter, O.:* Zielgruppenorientierung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig 1981

*Schäffter, O.:* Organisationstheorie und institutioneller Alltag der Erwachsenenbildung. In: Tietgens, H. (Hrsg.): Wissenschaft und Berufserfahrung. Bad Heilbrunn 1987

*Schäffter, O.:* Bildungsexperten der Praxis. Selbstorganisiertes Erschließen von Tätigkeitsfeldern der Erwachsenenbildung als Weg zur Professionalisierung. In: Gieseke, W. u.a.: Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn 1988

*Schäffter, O.:* „Wenn man etwas Neues machen will, muß man Altes vernichten“. Die Berliner Volkshochschulen in der Selbstbeschreibung ihrer Mitarbeiter/innen. In: Dieckmann, B. (Hrsg.): Zwischen Qualifizierungsoffensive und Armutsgrube. Berlin (Technische Universität) 1989

*Schäffter, O.:* Die Volkshochschule: Spiegelbild oder Resonanzboden ihrer regionalen Umwelt? In: das forum. Zeitschrift der Volkshochschulen in



Bayern 1991, H. 3, S. 2-8

*Schäffter, O.:* Selbstorganisierte Lernbewegungen in der Erwachsenenbildung. In: ebd. Berichte & Informationen der Erwachsenenbildung in Niedersachsen 1992, H. 1, S. 22-25

*Schäffter, O.:* Die Temporalität von Erwachsenenbildung. Überlegungen zu einer zeittheoretischen Rekonstruktion des Weiterbildungssystems. In: Zeitschrift für Pädagogik 1993, H. 3, S. 443-462

*Schäffter, O.:* Bedeutungskontexte des Lehrens und Lernens. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1994, H. 1, S. 4-15

*Schwarz, P.:* Management in Non-Profit-Organisationen. In: Die Orientierung. Schriftenreihe der Schweizerischen Volksbank Nr. 88, Bern 1986

*Siebert, H.:* Erwachsenenbildung als Lernhilfe. Bad Heilbrunn 1983

*Siebert, H.:* Theorien für die Bildungspraxis. Bad Heilbrunn 1993

*Smircich, L.:* Concepts of Culture and Organizational Analysis. In: Administrative Science Quarterly 1983, S. 339-358

*Terhart, E.:* Organisation und Erziehung. Neue Zugangsweisen zu einem alten Dilemma. In: Zeitschrift für Pädagogik 1986, H. 2, S. 205-223

*Tietgens, H.:* Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Bad Heilbrunn 1986

*Weick, K.:* Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In: Administrative Science Quarterly 1976, S. 1-19

*Weinberg, J.:* Das Feld des Lehrens und Lernens für Erwachsene. In: Grundlagen der Weiterbildung (GdW), Praxishilfen Textziff. 5.20, Frankfurt/M. 1989

## Ortfried Schöffter

1943 in Amberg (Oberpfalz) geboren.

1964 bis 1969 Studium der Politischen Wissenschaften am Otto-Suhr-Institut der Freien Universität Berlin mit Abschluß als Diplom-Politologe.

1968 bis 1992 Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Sekretariat (später Referat) für Erwachsenenbildung der Freien Universität Berlin. Konzeption, Organisation und Evaluation von Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung und erwachsenenpädagogischer Fortbildung.

1971 bis 1980 berufsbegleitendes Zweitstudium in Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie sowie Abschluß der Promotion zum Dr. phil. am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Freien Universität Berlin.

1980 bis 1990 Entwicklung und Betreuung von Projekten wissenschaftlicher Weiterbildung in Verbindung mit tätigkeitsfeldbezogener Weiterbildungsforschung.

1991 Abschluß des kumulativen Habilitationsverfahrens zum Forschungsbereich: Erwachsenenpädagogische Organisations-theorie am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Freien Universität Berlin.

1992 Berufung an die Humboldt-Universität zu Berlin und Aufnahme der Tätigkeit als Universitätsprofessor für Theorie der Weiterbildung.

## Ausgewählte Veröffentlichungen

Zielgruppenorientierung in der Erwachsenenbildung. Aspekte einer erwachsenenpädagogischen Planungs- und Handlungskategorie. Braunschweig (Westermann) 1981.

Strafvollzugsreform durch institutionsbezogene Fortbildung. Ziele und Strategien. In: Beiträge zur Strafvollzugswissenschaft. Heidelberg (C.F. Müller Juristischer Verlag) 1982.

Institutionsberatung. Bd. 1: Handbuch zur pädagogischen Begründung, Planung und Methodik von organisationsbezogener Weiterbildung. Baltmannsweiler 1981. Bd. 2: Planung von Organisationsentwicklung als curriculares Problem beruflicher Weiterbildung. Baltmannsweiler 1982.

Kursleiterfortbildung. (2. Aufl.). Überlegungen zur Intensivierung der Arbeitsbeziehungen zwischen hauptberuflichen und freien Mitarbeitern in der Erwachsenenbildung. In: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Reihe: berichte, materialien, planungshilfen. Frankfurt/M. 1985.

Veranstaltungsvorbereitung in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 1984.

Arbeiten zu einer erwachsenenpädagogischen Organisations-  
theorie. Ein werkbiographischer Bericht. In: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Reihe: Forschung, Begleitung, Entwicklung. Bonn/Frankfurt/M. 1992

Lehrkompetenz in der Erwachsenenbildung als Sensibilität für Fremdheit. Zum Problem lernförderlicher Einflußnahme auf andere kognitive Systeme. In: A. Claude u.a., Sensibilisierung für Lehrverhalten. Reaktionen auf D.E. Hunts „Teacher's Adaptation...“. Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Reihe: berichte, materialien, planungshilfen. Frankfurt/M. 1986, S. 41-52.

Organisationstheorie und institutioneller Alltag der Erwachsenenbildung. In: H. Tietgens (Hrsg.), Wissenschaft und Berufserfahrung. Zur Vermittlung von Theorie und Praxis in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 1987, S. 147-171.

Bildungsexperten der Praxis. Selbstorganisiertes Erschließen von Tätigkeitsfeldern der Erwachsenenbildung als Weg zur Professionalisierung. In: W. Gieseke u.a., Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 1988, S. 76-117.

„Wenn man etwas Neues machen will, muß man Altes vernichten“. Die Berliner Volkshochschulen in der Selbstbeschreibung ihrer Mitarbeiter/innen. In: Initiative Arbeitsplatz Erwachsenenbildung (Autorengruppe): Zwischen Qualifizierungsoffensive und Armutsgrenze. Die Berliner Volkshochschulen in den achtziger Jahren. Hrsg. v. B. Dieckmann, Berlin (Technische Universität) 1989, S. 99-163.

Produktivität. Systemtheoretische Rekonstruktionen aktiv gestaltender Umweltaneignung. In: D. Knopf/ O. Schäffter/ R. Schmidt (Hrsg.), Produktivität des Alters: Zur Neubestimmung der gesellschaftlichen Funktionen der nachberuflichen Lebensphase. Berlin (Deutsches Zentrum für Altersfragen) 1989, S. 258-325.

Modi des Fremderlebens. Deutungsmuster im Umgang mit Fremdheit. In: Schäffter, O. (Hrsg.), Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung. Opladen (Westdeutscher Verlag) 1991, S. 11-42.

Lernen als Passion. Leidenschaftliche Spannungen zwischen Innen und Außen. In: R.-J. Heger/H. Manthey (Hrsg.), Lern-Liebe. Über den Eros beim Lehren und Lernen. Weinheim (Dtsch. Studienverlag) 1993, S. 291-321.

Pädagogisch begleitete Organisationsentwicklung in der Erwachsenenbildung. Perspektiven einer selbstreflexiven Fortbildungsdidaktik. In: Küchler, F. von (Hrsg.): Aufbrüche in Umbrüchen. Frankfurt/M. 1995.

Kollektive Adressaten der beruflichen Weiterbildung. Der Bedarf an einer erwachsenenpädagogischen Organisationstheorie. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1992, H. 1, S. 33-39.

Die Temporalität von Erwachsenenbildung. Überlegungen zu einer zeittheoretischen Rekonstruktion des Weiterbildungssystems. In: Zeitschrift für Pädagogik 1993, Heft 3, S. 443-462.

Bedeutungskontexte des Lehrens und Lernens. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1994, Heft 1 S. 4-15.

In der Reihe **Öffentliche Vorlesungen** sind erschienen:

- 1 *Volker Gerhardt*: **Zur philosophischen Tradition der Humboldt-Universität**
- 2 *Hasso Hofmann*: **Die versprochene Menschenwürde**
- 3 *Heinrich August Winkler*: **Von Weimar zu Hitler**  
Die Arbeiterbewegung und das Scheitern der ersten deutschen Demokratie
- 4 *Michael Borgolte*: **„Totale Geschichte“ des Mittelalters?**  
Das Beispiel der Stiftungen
- 5 *Wilfried Nippel*: **Max Weber und die Althistorie seiner Zeit**
- 6 *Heinz Schilling*: **Am Anfang waren Luther, Loyola und Calvin – ein religionssoziologisch-entwicklungsgeschichtlicher Vergleich**
- 7 *Hartmut Harnisch*: **Adel und Großgrundbesitz im ostelbischen Preußen 1800 - 1914**
- 8 *Fritz Jost*: **Selbststeuerung des Justizsystems durch richterliche Ordnungen**
- 9 *Erwin J. Haeberle*: **Historische Entwicklung und aktueller internationaler Stand der Sexualwissenschaft**
- 10 *Herbert Schnädelbach*: **Hegels Lehre von der Wahrheit**
- 11 *Felix Herzog*: **Über die Grenzen der Wirksamkeit des Strafrechts**
- 12 *Hans-Peter Müller*: **Soziale Differenzierung und Individualität**  
Georg Simmels Gesellschafts- und Zeitdiagnose
- 13 *Thomas Raiser*: **Aufgaben der Rechtssoziologie als Zweig der Rechtswissenschaft**
- 14 *Ludolf Herbst*: **Der Marshallplan als Herrschaftsinstrument?**  
Überlegungen zur Struktur amerikanischer Nachkriegspolitik
- 15 *Gert-Joachim Glaeßner*: **Demokratie nach dem Ende des Kommunismus**
- 16 *Arndt Sorge*: **Arbeit, Organisation und Arbeitsbeziehungen in Ostdeutschland**
- 17 *Achim Leube*: **Semnonen, Burgunden, Alamannen**  
Archäologische Beiträge zur germanischen Frühgeschichte

- 18 *Klaus-Peter Johné: Von der Kolonenwirtschaft zum Kolonat*  
Ein römisches Abhängigkeitsverhältnis im Spiegel der Forschung
- 19 *Volker Gerhardt: Die Politik und das Leben*
- 20 *Clemens Wurm: Großbritannien, Frankreich und die westeuropäische Integration*
- 21 *Jürgen Kunze: Verbfieldstrukturen*
- 22 *Winfried Schich: Die Havel als Wasserstraße im Mittelalter: Brücken, Dämme, Mühlen, Flutrinnen*
- 23 *Herfried Münkler: Zivilgesellschaft und Bürgertugend*  
Bedürfen demokratisch verfaßte Gemeinwesen einer sozio-moralischen Fundierung?
- 24 *Hildegard Maria Nickel: Geschlechterverhältnis in der Wende*  
Individualisierung versus Solidarisierung?
- 25 *Christine Windbichler: Arbeitsrechtler und andere Laien in der Baugrube des Gesellschaftsrechts*  
Rechtsanwendung und Rechtsfortbildung
- 26 *Ludmila Thomas: Rußland im Jahre 1900*  
Die Gesellschaft vor der Revolution
- 27 *Wolfgang Reisig: Verteiltes Rechnen: Im wesentlichen das Herkömmliche oder etwa grundlegend Neues?*
- 28 *Ernst Osterkamp: Die Seele des historischen Subjekts*  
Historische Portraituren in Friedrich Schillers „Geschichte des Abfalls der vereinigten Niederlande von der Spanischen Regierung“
- 29 *Rüdiger Steinlein: Märchen als poetische Erziehungsform*  
Zum kinderliterarischen Status der Grimmschen „Kinder- und Hausmärchen“
- 30 *Hartmut Boockmann: Bürgerkirchen im späteren Mittelalter*
- 31 *Michael Kloepfer: Verfassungsgebung als Zukunftsbewältigung aus Vergangenheitserfahrung*  
Zur Verfassungsgebung im vereinten Deutschland
- 32 *Dietrich Benner: Über die Aufgaben der Pädagogik nach dem Ende der DDR*
- 33 *Heinz-Elmar Tenorth: „Reformpädagogik“*  
Erneuter Versuch, ein erstaunliches Phänomen zu verstehen
- 34 *Jürgen K. Schriewer: Welt-System und Interrelations-Gefüge*  
Die Internationalisierung der Pädagogik als Problem  
Vergleichender Erziehungswissenschaft

- 35 *Friedrich Maier*: „Das Staatsschiff“ auf der Fahrt von Griechenland  
über Rom nach Europa  
Zu einer Metapher als Bildungsgegenstand in Text und Bild
- 36 *Michael Daxner*: **Alma Mater Restituta oder  
Eine Universität für die Hauptstadt**
- 37 *Konrad H. Jarausch*: **Die Vertreibung der jüdischen Studenten und  
Professoren von der Berliner Universität unter dem NS-Regime**
- 38 *Detlef Krauß*: **Schuld im Strafrecht**  
Zurechnung der Tat oder Abrechnung mit dem Täter?
- 39 *Herbert Kitschelt*: **Rationale Verfassungswahl?**  
Zum Design von Regierungssystemen in neuen Konkurrenzdemokratien
- 40 *Werner Röcke*: **Liebe und Melancholie**  
Formen sozialer Kommunikation in der 'Historie von Florio und Blanscheflur'
- 41 *Hubert Markl*: **Wohin geht die Biologie?**
- 42 *Hans Bertram*: **Die Stadt, das Individuum und  
das Verschwinden der Familie**
- 43 *Dieter Segert*: **Diktatur und Demokratie in Osteuropa  
im 20. Jahrhundert**
- 44 *Klaus R. Scherpe*: **Beschreiben, nicht Erzählen!**  
Beispiele zu einer ästhetischen Opposition: Von Döblin und Musil bis  
zu Darstellungen des Holocaust
- 45 *Bernd Wegener*: **Soziale Gerechtigkeitsforschung:  
Normativ oder deskriptiv?**
- 46 *Horst Wenzel*: **Hören und Sehen - Schrift und Bild**  
Zur mittelalterlichen Vorgeschichte audiovisueller Medien
- 47 *Hans-Peter Schwintowski*: **Verteilungsdefizite durch Recht  
auf globalisierten Märkten**  
Grundstrukturen einer Nutzentheorie des Rechts
- 48 *Helmut Wiesenral*: **Die Krise holistischer Politikansätze und das  
Projekt der gesteuerten Systemtransformation**
- 49 *Rainer Dietrich*: **Wahrscheinlich regelhaft. Gedanken zur Natur  
der inneren Sprachverarbeitung**
- 50 *Bernd Henningsen*: **Der Norden: Eine Erfindung**  
Das europäische Projekt einer regionalen Identität
- 51 *Michael C. Burda*: **Ist das Maß halb leer, halb voll oder einfach voll?**  
Die volkswirtschaftlichen Perspektiven der neuen Bundesländer



- 52 *Volker Neumann*: **Menschenwürde und Existenzminimum**
- 53 *Wolfgang Iser*: **Das Großbritannien-Zentrum in kulturwissenschaftlicher Sicht**  
Vortrag anlässlich der Eröffnung des Großbritannien-Zentrums an der Humboldt-Universität zu Berlin
- 54 *Ulrich Battis*: **Demokratie als Bauherrin**
- 55 *Johannes Hager*: **Grundrechte im Privatrecht**
- 56 *Johannes Christes*: **Cicero und der römische Humanismus**
- 57 *Wolfgang Hardtwig*: **Vom Elitebewußtsein zur Massenbewegung – Frühformen des Nationalismus in Deutschland 1500 - 1840**
- 58 *Elard Klewitz*: **Sachunterricht zwischen Wissenschaftsorientierung und Kindbezug**
- 59 *Renate Valtin*: **Die Welt mit den Augen der Kinder betrachten**  
Der Beitrag der Entwicklungstheorie Piagets zur Grundschulpädagogik
- 60 *Gerhard Werle*: **Ohne Wahrheit keine Versöhnung!**  
Der südafrikanische Rechtsstaat und die Apartheid-Vergangenheit
- 61 *Bernhard Schlink*: **Rechtsstaat und revolutionäre Gerechtigkeit. Vergangenheit als Zumutung?** (Zwei Vorlesungen)
- 62 *Wiltrud Gieseke*: **Erfahrungen als behindernde und fördernde Momente im Lernprozeß Erwachsener**
- 63 *Alexander Demandt*: **Ranke unter den Weltweisen;**  
*Wolfgang Hardtwig*: **Die Geschichtserfahrung der Moderne und die Ästhetisierung der Geschichtsschreibung: Leopold von Ranke**  
(Zwei Vorträge anlässlich der 200. Wiederkehr des Geburtstages Leopold von Rankes)
- 64 *Axel Flessner*: **Deutsche Juristenausbildung**  
Die kleine Reform und die europäische Perspektive
- 65 *Peter Brockmeier*: **Seul dans mon lit glacé – Samuel Becketts Erzählungen vom Unbehagen in der Kultur**
- 66 *Hartmut Böhme*: **Das Licht als Medium der Kunst.** Über Erfahrungsarmut und ästhetisches Gegenlicht in der technischen Zivilisation
- 67 *Sieglinde Ellger-Rüttgardt*: **Berliner Rehabilitationspädagogik: Eine pädagogische Disziplin auf der Suche nach neuer Identität**
- 68 *Christoph G. Paulus*: **Rechtsgeschichtliche und rechtsvergleichende Betrachtungen im Zusammenhang mit der Beweisvereitelung**

- 69 *Eberhard Schwark*: **Wirtschaftsordnung und Sozialstaatsprinzip**
- 70 *Rosemarie Will*: **Eigentumstransformation unter dem Grundgesetz**
- 71 *Achim Leschinsky*: **Freie Schulwahl und staatliche Steuerung**  
Neue Regelungen des Übergangs an weiterführende Schulen
- 72 *Harry Dettenborn*: **Hang und Zwang zur sozialkognitiven Komplexitätsreduzierung: Ein Aspekt moralischer Urteilsprozesse bei Kindern und Jugendlichen**
- 73 *Inge Frohburg*: **Blickrichtung Psychotherapie: Potenzen – Realitäten – Folgerungen**
- 74 *Johann Adrian*: **Patentrecht im Spannungsfeld von Innovationsschutz und Allgemeininteresse**
- 75 *Monika Doherty*: **Verständigung trotz allem. Probleme aus und mit der Wissenschaft vom Übersetzen**
- 76 *Jürgen van Buer*: **Pädagogische Freiheit, pädagogische Freiräume und berufliche Situation von Lehrern an Wirtschaftsschulen in den neuen Bundesländern**
- 77 *Flora Veit-Wild*: **Karneval und Kakerlaken**  
Postkolonialismus in der afrikanischen Literatur
- 78 *Jürgen Diederich*: **Was lernt man, wenn man nicht lernt? Etwas Didaktik „jenseits von Gut und Böse“ (Nietzsche)**
- 79 *Wolf Krötke*: **Was ist ‘wirklich’?**  
Der notwendige Beitrag der Theologie zum Wirklichkeitsverständnis unserer Zeit
- 80 *Matthias Jerusalem*: **Die Entwicklung von Selbstkonzepten und ihre Bedeutung für Motivationsprozesse im Lern- und Leistungsbereich**
- 81 *Dieter Klein*: **Globalisierung und Fragen an die Sozialwissenschaften: Richtungsbestimmter Handlungszwang oder Anstoß zu einschneidendem Wandel ?**
- 82 *Barbara Kunzmann-Müller*: **Typologisch relevante Variation in der Slavia**
- 83 *Michael Parmentier*: **Sehen Sehen.** Ein bildungstheoretischer Versuch über Chardins ‘L’enfant au totot’
- 84 *Engelbert Plassmann*: **Bibliotheksgeschichte und Verfassungsgeschichte**
- 85 *Ruth Tesmar*: **Das dritte Auge.** Imagination und Einsicht